Buḥūth Online
مجلة محكمة تصدر إلكترونيا

وحدة النشر العلمي

بحوث

مجلة علمية محكمة

العلوم التربوية

العدد 9 سبتمبر2021 – الجزء 2

ISSN 2735-4822 (Online) \ ISSN 2735-4814 (print)

رئيس التحرير
أ.د/ أميرة أحمد يوسف
أستاذ النحو والصرف-قسم اللغة العربية
عميد كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير
أ.د/ حنان محمد الشاعر
أستاذ تكنولوجيا التعليم-قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات
وكيل كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير
د. سارة محمد أمين إسماعيل
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية البنات جامعة عين شمس

سكرتارية التحرير:
م/ هبه ممدوح مختار محمد
معيدة بقسم الفلسفة
مسئول الموقع الالكتروني:
م.م/ نجوى عزام أحمد فهمي
مدرس مساعد تكنولوجيا التعليم
مسئول التنسيق:
م/ دعاء فرج غريب عبد الباقي
معيدة تكنولوجيا التعليم

مجلة "بحوث" دورية علمية محكمة، تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس حيث تعنى بنشر الإنتاج العلمي المتميز للباحثين.

مجالات النشر: اللغات وآدابها (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – اللغة الفرنسية-اللغة الألمانية-اللغات الشرقية) العلوم الاجتماعية والإنسانية (علم الاجتماع – علم النفس – الفلسفة – التاريخ – الجغرافيا).
العلوم التربوية (أصول التربية – المناهج وطرق التدريس-علم النفس التعليمي – تكنولوجيا التعليم –تربية الطفل)

التواصل عبر الإيميل الرسمي للمجلة:
buhuth.journals@women.asu.edu.eg

يتم استقبال الأبحاث الجديدة عبر الموقع الإلكتروني للمجلة:
https://buhuth.journals.ekb.eg/

- حصول المجلة على 7 درجات (أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.
- حصول المجلة على 7 درجات (أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات الأدبية.

تم فهرسة المجلة وتصنيفها في:
دار المنظومة– شمعة

اليقظة العقلية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة

مروه نعمان عبد اللطيف دغيدى
باحثة ماجيستير- قسم علم النفس تعليمى
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر
marwa.deghedy84@gmail.com

أ.د هيام صابر صادق شاهين
أستاذ علم النفس، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر
Hayam.shaheen@yahoo.com

المستخلص:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن اليقظة العقلية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة، وكذلك بحث اختلاف متغيرى الدراسة وأبعادهما الفرعية باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع ومكان الإقامة والتخصص الأكاديمى). وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بنوعيه المقارن والارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة، طُبق عليهم مقياسى: اليقظة العقلية (إعداد الباحثة)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد (هانى مراد، 2016). نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العلمية والأدبية من عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية تجاه التخصص العلمى، في حين لم يختلف مستوى اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة باختلاف كل من النوع، ومكان الإقامة، كذلك لم يختلف مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة باختلاف أي من النوع، أو مكان الإقامة، أو التخصص الأكاديمي.

الكلمات الدالة: اليقظة العقلية، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، طلبة الجامعة.

مقدمة

تعتبر المرحلة الجامعية هى قمة الهرم التعليمى، والطالب هو المنتَج الذى ينبغى إعداده جيدًا ليواكب سوق العمل؛ لذا كان لزامًا علينا صقله باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا واليقظة العقلية؛ فالمرحلة الجامعية من المراحل المهمة فى حياة الفرد؛ لأنها تُمثل مُفترق طرق بين الحياة الدراسية والحياة العملية؛ يسعى فيها الطالب لتحقيق آماله وطموحاته، وتتحدد على إثرها شكل حياته المستقبلية والعملية، وحتى يجتاز هذه المرحلة بنجاح وجب عليه المثابرة والقيام بالعديد من المتطلبات الدراسية والاجتماعية (محمود الشهاوى، 2020، 19)

إن تعلم الطالب وتقدمه فى المرحلة الجامعية يعتمد على المجهود الذاتى الذى يبذله؛ لتحسين معارفه وتطوير مهاراته، كما إن طبيعة التعليم الجامعى تفرض على الطلبة أعباء علمية كثيرة عليهم إنجازها، ولقد اهتم المختصين فى مجال التربية بإعادة النظر فى الأساليب التربوية؛ نتيجة لتزايد أعداد المتعلمين، فظهر من الحلول ما يسمى باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ إذ يُتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة، إلى جانب التفوق فى مجال التعلم الدراسى (أحمد يوسف، 2012، 15).

إن التعلم لا يتوقف على الطرق والأساليب التى تُقدَم بها محتويات المقررات الدراسية للمتعلمين، بل ينبغى الأخذ فى الاعتبار شخصية المتعلم وبيئته، ومشاركته الفاعله، الأمر الذى ساعد على ظهور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فلم يُعد المتعلمين مستقبلين للمعلومات فقط، بل أصبحوا قادرين على إعادة تنظيم المادة المُتعلَمة، وربطها بالمعرفة السابقة، مما يُسهم فى تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارًا، ومن ثم أصبحت استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من أكثر الموضوعات التى تلقى قبولاً فى الآونة الأخيرة (هانى سعيد، 2019، 370).

ويُشار إلى استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على أنها رغبة المتعلم فى بذل المزيد من الجهد من ناحيته؛ لإبقاء ما تعلمه منظمًا بما يساعده فى تحديد وتحقيق أهدافه المرجوة (تركى معلم، 2020، 180).

وتكمن أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى إكساب المتعلم القدرة على إدارة خبرات التعلم، ويتصف المتعلمون بالتحصيل الأكاديمى المرتفع، وتوظيف استراتيجيات معينة تساعدهم على إنجاز مهامهم التعليمية، وتحديدهم للأهداف مع وجود الدافعية لتحقيقها، مع إحداث تغذية راجعة لتحسين جودة التعلم (أيمن سلامة، 2020، 99).

ونظرًا لأهميتها كان لابد من بحث المتغيرات التي ترتبط بها وتؤثر فيها ومن ضمن هذه المتغيرات تأتي اليقظة العقلية، ويشير Benn, et al, (2012) إلى أن الدراسات الحديثة فى اليقظة العقلية أفادت بأن تدريب طلبة الجامعات على التأمل أسفر عن آثار نفسية واجتماعية إيجابية، ولوحظ أن ممارسى التأمل الذهنى طويل المدى يتمتعون بالعديد من المزايا، بالإضافة إلى كونهم أكثر وعيًا فى أنشطتهم اليومية، فهم يتفوقون على غيرهم فى الصفات التوافقية: كالتعاطف مع الذات، والتفكير، والرفاهية، ويكونون أقل عرضة للصفات السلبية: كالفشل المعرفى، والتفكير القمعى، والإجترارى (In Giaquinto, 2014, 34).

فاليقظة العقلية تعمل على خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتغيير نظرة الفرد لأفكاره، وتساعد فى خفض الألم المزمن، والقلق وتحسين الذاكرة العاملة وعملية الانتباه (فاطمة خشبة، 2018، 498).

وقد مررنا جميعًا بمواقف شعرنا فيها بالغضب أو التوتر وقلنا أو فعلنا أشياء لم نعيها، في هذه اللحظات، ربما نشعر أننا لا نملك السيطرة على كلماتنا أو أفعالنا، كما لو كنا نتفاعل مع المواقف دون تفكير، إذا واجهت لحظة كهذه، فيمكن أن تساعدك اليقظة على أن تصبح أكثر وعيًا بمشاعرك قبل تتفاقم، كما تساعدك اليقظة فى النظر إلى أفكارك وانفعالاتك بمزيد من الموضوعية، بدلًا من السماح للأحداث البسيطة بإثارة التفكير السلبى (Naik, et al, 2013, 2).

وفى ضوء ما تقدم جاءت هذه الدراسة بهدف بحث نوع واتجاه العلاقة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تبلورت فكرة الدراسة فى ذهن الباحثة، نتيجة لما كانت تواجهه أحيانًا من صعوبة فى إيجاد الكيفية التى ينبغى أن تذاكر بها المواد الدراسية، وصعوبة فى التركيز، خاصة مع اقتراب الامتحانات، ولاحظت الباحثة أن بعض زميلاتها الطالبات يجدّن ما تجد أحيانًا، وكان ذهنها يشرد أحيانًا تجاه خبرات أكاديمية سلبية حدثت فى الماضى، وتارة أخرى تجاه توقعات سلبية مُحتملة فى المستقبل، وكان ذلك مصحوبًا بمشاعر القلق والتوتر، ومن هنا استشعرت الباحثة وجود المشكلة، وبدأت فى البحث عن طريقة تساعدها فى تقليل حدوث هذا الشرود الفكرى، وتساعدها على الاستغراق فى اللحظة الحالية، ووجدت الباحثة ضالتها فى مفهوم اليقظة العقلية، وما يحتويه هذا المفهوم من مهارات للتعامل بحكمة مع الأفكار والمشاعر المشتتة، كما وجدت أيضًا أن بعض المهارات التى كانت تستعين بها أثناء المذاكرة هى نفسها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ولكن بشكل أكثر ترتيبًا وتنظيمًا، ومن هنا برزت فكرة الجمع بين المتغيرين فى تلك الدراسة الحالية.

ويواجه طلبة الجامعة كثيرًا من الضغوطات سواء الأكاديمية، أو النفسية، أو الأسرية؛ نتيجة لتسارع وتيرة الحياة وزيادة حدة المنافسة والصراع بين الطلاب والطالبات؛ ولإحراز التفوق الدراسى، مما أدى لظهور عديد من المشكلات على مختلف الأصعدة فى حياة طلبة الجامعة (عصام نصار،2020، 716).

ويُشير Boer, et al (2012) إلى استراتيجيات التعلم المُنظم ذاتيًا Self-regulated learning Strategies على أنها عملية بناءة نشطة تساعد المتعلمين على رسم أهداف تعلمهم، وفى إدراك العلاقة بين الدوافع والسلوك؛ بغرض توجيه أهدافهم بما يتلاءم مع المتغيرات المتوفرة فى البيئة (فى:صاحب الشمرى، 2018، 134).

وقد حظيت استراتيجيات التعلم المُنظم ذاتيًا باهتمام الباحثين فى علم النفس التربوى؛ وذلك للوصول بالمتعلم إلى مستوى تعليمى يكون فيه نشطًا وفاعلاً، وإن المعرفة التى يتعرض لها المتعلم خلال مراحل التعليم المختلفة، تتطلب وعيه باستراتيجيات التعلم التى تساعده على اكتساب المعلومات أو الخبرات الجديدة (فاطمة ضيف الله، 2018، 11).

وتعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عملية تكرارية نشطة يتابع الطلاب من خلالها أهدافًا مُحددة مُسبقًا عن طريق المراقبة والتنظيم والتحكم فى خصائصهم المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية، ومراقبتها وتنظيمها جيدًا (Li, et al 2020, 2).

وكلما انخفض استعداد الطالب لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كلما زاد لديه التسويف الأكاديمى، وعدم التنظيم، والبعد عن أداء المُهمات وعدم إنجازها فى وقتها (هانى سعيد، 2019، 392).

وبالرجوع للدراسات المعنية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبعض المتغيرات منها: الكفاءة الذاتية، الانفعالات المرتبطة بالتعلم، التحصيل الأكاديمى، اليقظة العقلية، وتعلم برمجة الكمبيوتر لدى طلبة الجامعة كدراسة (Hathaway, 2016; Jdaitawi, 2019; Khan, et al, 2020; Opelt and Schwinger, 2020; song, et al, 2021).

كذلك أشارت نتائج دراسة محمد طشطوش (2019) إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تنمية التفكير الإبداعى ومهاراته، ووجود تحسن فى التحصيل المعرفى الرياضى.

وعلى صعيد آخر اكتسبت اليقظة العقلية شعبية على مدى العقد الماضى، وأثبتت فعاليتها فى علاج الاكتئاب والقلق والإدمان ومشاكل الصحة النفسية، وتتضمن ثلاث تقنيات تأملية مركزة جسديًا (فحص الجسم، تأمل الجلوس، وتمارين اليوجا)(Poissant, et al, 2019, 6).

ووفقًا لتصور Zimmerman(1990) فاليقظة العقلية تزود الطالب بطرق لإثراء التعلم، والتى تساعده على إنجاز المهام الأكاديمية، وتتضح العلاقة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، من خلال التأثيرات السلوكية (المرتبطة بالملاحظة الذاتية والتقويم الذاتى ورد الفعل الذاتى)، وهى جوانب سلوكية تحدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (فى: كمال إسماعيل، 2017، 111).

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة فى هذا المجال، والتى أكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومنها دراسة كل من (كمال إسماعيل، 2017؛ Corti and Gelati, 2020; Opelt and Schwinger, 2020)، تتضح أهمية الجمع بينهما فى الدراسة الحالية.

وعليه **تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة الآتية:**

1- ما شكل وقوة العلاقة بين درجات عينة الدراسة من طلبة الجامعة على مقياسي اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم النظم ذاتيًا؟

2- هل تختلف متوسطات درجات عينة الدارسة من طلبة الجامعة على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، ومكان الإقامة (ريف/ حضر)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)؟

3- هل تختلف متوسطات درجات عينة الدارسة من طلبة الجامعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، ومكان الإقامة (ريف/ حضر)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وبحث الفروق فى كل من اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع، مكان الإقامة، والتخصص الأكاديمى).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة فى عدة اعتبارات منها:

1) **أهمية العينة:** فئة طلاب الجامعة، فهى مرحلة فارقة بين الحياة الدراسية والمهنية، مما يستوجب صقل الطلبة ببعض المهارات التعليمية؛ بتزويدهم بمهارات اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، مما يؤدى لارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمى، وزيادة أهمية التعلم للطلبة والتقليل من تشتتهم داخل الموقف التعليمى.
2) **أهمية المتغيرات:** الحداثة النسبية لمتغيرى الدراسة المتمثّلين فى اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وكون هذه الدراسة من الدراسات النادرة التى ربطت بين المتغيرين، فقد لاحظت الباحثة من خلال مراجعة الأدبيات المعنية بهما اهتمام غالبية الدراسات باليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كل على حده، وندرة الربط بينهما فى دراسة مشتركة.
3) **أهمية تطبيقية:** تتمثل فى إعداد الباحثة مقياس لتقدير اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، مما قد يُسهم فى إثراء مكتبة القياس النفسى، كما قد تساعد نتائج هذه الدراسة فى تقديم توصيات ومقترحات للمختصين والمسئولين عن التعليم بصفة عامة، والقائمين على برامج الإرشاد النفسى بصفة خاصة فى حثهم على تضمين بعض ممارسات اليقظة العقلية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ضمن بعض المقررات الدراسية سواء (الإجبارية أو الاختيارية) مما يسهم فى تحسين جوانب النمو النفسى لدى الطلبة.

مُحددات الدراسة: تتقيد الدراسة بالمحددات الآتية:

1- **محددات موضوعية:** تهتم الدراسة بموضوع اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.
2- **محددات بشرية:** يتمثل مجتمع الدراسة فى طلبة الفرقة الثالثة والرابعة بكليات (الآداب، العلوم، والتربية).
3- **محددات مكانية:** جامعة (عين شمس، وطنطا، ودمنهور).
4- **محددات زمانية:** وتتمثل فى فترة تطبيق أدوات الدراسة فى شهر نوفمبر (2021).

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة: تهتم الدراسة ببحث المتغيرات الآتية:

1- **اليقظة العقلية Mindfulness:** عرفها Kabat-Zinn (2003) بأنها " الوعى الذى ينشأ ويتشكّل من خلال إعطاء الانتباه عن قصد فى اللحظة الحالية، واكتشاف التجربة لحظة بلحظة دون إصدار حكم "(In Rush, 2013, 6)، وفى الثقافة العربية عرفها فتحى الضبع وأحمد طلب (2013) بأنها: "التركيز عن قصد فى اللحظة الحاضرة ودون إصدار أحكام تقييمية، أى

يكون الفرد واعيًا ب (هنا والآن) وتقبل كل خبرات الحياة الإيجابية" (فى: عفاف البديوى، 2018، 173).

ومما سبق يمكن أن تُعرف اليقظة العقلية Mindfulness إجرائيًا فى هذه الدراسة بأنها: حالة من المرونة العقلية والمراقبة المستمرة للخبرات الحاضرة بشكل متوازن، مع القدرة على: الملاحظة والوصف والتصرف بوعى وقبول الأحداث دون الحكم عليها سواءً بالسلب أو الإيجاب، وتتمثل بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس اليقظة العقلية المُعَد فى الدراسة.

2- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning Strategies:**

عرفه بينتريش (Pintrich, 2005) بأنه " عملية بناءَة يضع بموجبها المتعلمون أهدافًا، ويستخدمون المراقبة فى تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتى لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة" (فى: فهد الردادى، 2019، 23). وفى الثقافة العربية عرفه عبد الناصر الجراح (2010) بأنه: "قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين".

ويُعرف (هانى مراد، 2016) مُعد المقياس المستخدم فى هذه الدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إجرائيًا بأنها: "آليات الفرد فى التعلم والتى تستند إلى عمليات معرفية وما وراء معرفية تتكامل فى جانب سلوكى ينظم كافة السلوكيات المرتبطة بعمليات التعلم ويوجهها نحو تحقيق الهدف من عملية التعلم، وتتمثل بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم فى الدراسة".

دراسات سابقة: يمكن أن نعرض للدراسات المعنية بمتغيرى هذه الدراسة عبر ثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات تناولت اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة:-

وفى هذا السياق نجد عديد من الدراسات منها: دراسة على الوليدى (2017) التى سعت للتعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة جامعة الملك خالد، وللكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات فى مستوى اليقظة العقلية، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (275) طالبًا وطالبةً، منهم (137 ذكور، 138 إناث)، واستخدم مُعد الدراسة أدوات منها: مقياس اليقظة العقلية من إعداد (Erisman& Roemer,2012) حيث قام على الوليدى بترجمته فى تلك الدراسة، وخلصت إلى نتائج منها: وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، ووجدت فروق دالة إحصائيًا فى النوع تجاه الإناث فى اليقظة العقلية.

وقامت ولاء ربيع، ونرمين محمود (2018) بدراسة للتنبؤ باليقظة العقلية لدى الموهوبين أكاديميًا فى ضوء بعض أبعاد التفكير الايجابى، والنوع، والتخصص، وتكونت العينة من (190) طالبًا وطالبةً من طلبة الفرقة الثالثة والرابعة، بكلية التربية جامعة بنى سويف، وتم استخدام أدوات للدراسة منها مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية إعداد:Baer.et al 2006، وتوصلت إلى نتائج منها: عدم وجود فروق

دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير النوع على مقياس اليقظة العقلية، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا على الدرجة الكلية لليقظة العقلية بين الطلاب والطالبات فى متغير التخصص، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من اليقظة العقلية والتفكير الإيجابى.

ونجد دراسة عزة حسن (2020) التى سعت للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية كمتغير وسيط وكل من مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، ومدى تأثير كل من النوع والفرقة الدراسية والتفاعل بينهما على متغيرات الدراسة، وتم تطبيق مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (ترجمة وتقنين عزة حسن)، على عينة عددها (420) طالبًا بالفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة العريش، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وأبعاد قلق المستقبل، ووجود فروق فى النوع تجاه الإناث فى اليقظة العقلية.

كما قامت سالى نبيل (2021) بدراسة درجة إسهام اليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديموجرافية فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة الفيوم، كما هدفت للكشف عن أثر التفاعل بين متغيرى (النوع والتخصص الأكاديمى) على الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية لدى الطلبة المعلمين، وتكونت العينة من (213) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وتم استخدام أدوات منها: مقياس اليقظة العقلية، وأسفرت عن نتائج منها: وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع فى اليقظة العقلية تجاه الذكور، وعدم وجود فروق في اليقظة العقلية باختلاف التخصص الأكاديمي.

وقد سعت دراسة عادل المنشاوى وآخرون (2021) للكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوى التوجه السلبى نحو الحياة، وتكونت العينة من (220) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة دمنهور بالفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة)، طُبق عليهم مقاييس منها: مقياس اليقظة العقلية إعداد Baer,et al (2006) وتوصلت إلى نتائج منها: وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والمناعة النفسية لدى طلبة عينة الدراسة.

المحور الثانى: دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة:-

وفى هذا الإطار نجد اهتمام دراسة Ning and Downing (2015) بتحديد مجموعات الطلبة الذين يعتمدون على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تعلمهم، وبعد تحليل الملف الشخصى لكل طالب، تم تقسيم الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إلى أربعة مجموعات، واشتملت عينة الدراسة على (828) طالبًا، منهم (461 ذكور، 367 إناث)، بإحدى جامعات هونج كونج، طُبق عليهم أدوات منها: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعتين اللتين تعتمدان على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أظهرتا مستويات أعلى من الدافعية، والتحصيل الدراسى مقارنة بالمجموعتين الأخريين.

وهدفت دراسة Hathaway (2016) لتحديد طريقة يمكن من خلالها تحفيز الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وفحص الكفاءة الذاتية لطلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا جامعيًا بالولايات المتحدة الأمريكية، تم تقسيمهم إلى مجموعة واحدة ضابطة وثلاثة مجموعات تجريبية، طُبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ، وأشارت إلى نتائج منها تحسن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة.

واهتمت دراسة Lu (2016) ببحث علاقة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على اختيار الطلبة للعمل بعد التخرج ، وطبقت الدراسة على (370) طالبًا فى إحدى الجامعات فى تايوان، وتم استخدام أدوات منها: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning Skills Inventory (Lapan, 2004، وتوصلت لنتائج منها: أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تؤثر على اختيار الطالب للعمل بعد التخرج، حيث أنها تعزز لدى الطالب الرغبة فى العمل.

بينما حاولت دراسة Mubuuke, et al (2017) تقصى الطرق التى يستخدمها الطلبة فى التغذية الراجعة لتعزيز استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى بيئة التعلم القائم على حل المشكلات، اشتملت العينة على خمسة تخصصات علمية، تتألف كل مجموعة من (6- 8) طلاب، تم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية وتوجيه أسئلة مفتوحة لمناقشة المجموعات، وتوصلت الدراسة إلى تحديد الطرق المختلفة التى يستخدم بها الطلبة التغذية الراجعة ليصبحوا متعلمين منظمين ذاتيًا، ومن تلك الطرق: تفعيل المعرفة السابقة، المشاركة فى التفكير النشط، وصياغة خطط التعلم الشخصية.

كما بحثت دراسة Alkhasawnh,& Alqahtani,(2019) فى تحديد تأثير استخدام الدورة التدريبية عبر الإنترنت بناءً على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتحسين النتائج الأكاديمية للطلبة فى جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (70) طالبةً، تم استخدام نوعين من الدورات عبر الإنترنت لتعليم نفس المفهوم، حيث تم تعليم مجموعة من الطالبات عن طريق دورة عبر الإنترنت باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا SRL، والمجموعة الأخرى باستخدام دورة عبر الإنترنت بدون استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن الدورة التدريبية عبر الإنترنت المدعومة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لها تأثير كبير على التنظيم الذاتي للطلبة والنتائج الأكاديمية.

كذلك هدفت دراسة Jdaitawi (2019) إلى التحقق من علاقة الانفعالات المرتبطة بالتعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأيضًا الكشف عن الفرق فى مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا للنوع، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات المرتبطة بالتعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بناءً على التخصص الأكاديمى للطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (209) طالبًا وطالبةً منهم (120 ذكور، 89 إناث) بالفرقة الأولى جامعة الدمام، طبق عليهم أدوات منها: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الذى أعده Weinstein and Palmer (2002)، وأسفرت عن نتائج منها وجود اختلاف فى العلاقة بين الانفعالات المرتبطة بالتعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى لمتغير التخصص الدراسى تجاه التخصص العلمى، لكن لم تظهر النتائج فروقًا فى العلاقة بين المتغيرات تعزى لمتغير النوع.

وسعت دراسة Bruso, et al (2020) لبحث العلاقة بين السمات الخمس الكبرى للشخصية واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من (452) طالبًا بإحدى جامعات المنطقة الجنوبية بالولايات المتحدة، وأُستخدمت أدوات منها: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عبر الإنترنت الذى أعده Barnard et al.(2009)، وأشارت إلى نتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أربعة سمات كبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة وبقظة الضمير والانبساطية والمقبولية)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وإن الذين يعانون من العصابية كان مستواهم أقل فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ويميلون إلى استخدام استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين بشكل متكرر.

كما أُجريت دراسة Gullickson, (2020) للتحقق من وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتعلمين الجامعيين ذوي الخبرة التعليمية غير المتزامنة عبر الإنترنت، والمتعلمين الجامعيين التقليديين الذين ليس لديهم خبرة تعليمية غير متزامنة عبر الإنترنت، فيما يتعلق بكفاءات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت عينة الدراسة من (126) طالبًا، واعتمدت الدراسة على استطلاع تقرير ذاتي، ومقاييس MSLQ لتمثيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأشارت النتائج إلى فعالية تجربة التعلم غير المتزامن عبر الإنترنت على جميع مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

واستهدفت دراسة Khan, et al (2020) معرفة تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الأكاديمى للطلبة، بلغ قوام عينة الدراسة (480) طالبًا مقسمين إلى (240 ذكور، 240 إناث) من طلبة البكالوريوس بأربع جامعات حكومية بالهند، طبق عليهم استبيان لقياس جوانب مختلفة: إدارة الوقت، ما وراء المعرفة، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وقلق الاختبار، وخلصت النتائج إلى إسهام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل كبير فى التحصيل الأكاديمى للطلبة.

كما سعت دراسة خديجة حامد (2021) لمعرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق وفقًا للنوع فى متغيرى الدراسة، وتكونت العينة من (280) طالبًا وطالبة بجامعة الزيتونة فى ليبيا، طُبق عليهم أدوات منها: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتوصلت إلى نتائج أبرزها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ووجود فروق وفقًا للنوع تجاه الذكور على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وعدم وجود فروق وفقًا للتخصص على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

المحور الثالث: دراسات تناولت اليقظة العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة:-

وفى هذا الصدد نجد دراسة كمال إسماعيل (2017) التى بحثت مدى إسهام كل من الفخر والخجل الأكاديمى عبر السياقات الأكاديمية المختلفة وأبعاد اليقظة العقلية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، لدى عينة تكونت من (266) طالبًا وطالبةً بالفرقة الثانية كلية التربية ببنها، طُبقت عليهم أدوات منها: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إعداد كمال إسماعيل (2016)، ومقياس اليقظة العقلية إعداد Baer et al. (2006)، وأشارت النتائج إلى إسهام بعض أبعاد كل من انفعالى الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمى واليقظة العقلية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على نحو دال إحصائيًا، وإن تباينت هذه الأبعاد بتباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ولفحص مدى ارتباط سمات الشخصية الضيقة narrow personality traits واليقظة العقلية والكفاءة الأكاديمية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، نجد دراسة Opelt and Schwinger (2020) التى اعتمدت على عينة تكونت من (588) طالبًا بالفرقة الأولى والفرقة النهائية بجامعة ماربورج بألمانيا، واستخدما أدوات منها: مقياس اليقظة العقلية (Brown & Ryan, 2003; Michalak et al., 2008)، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (Wild & Schiefele, 1994)، وأشارت إلى نتائج منها: ارتباط اليقظة العقلية بشكل إيجابى مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

هدفت دراسة مريم حجاب (2021) للكشف عن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير الإيجابى واليقظة العقلية فى ظل جائحة كوفيد (19) لدى طالبات جامعة الطائف، تكونت العينة من (153) طالبةً من كلية الآداب، طُبق عليهن مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إعداد (Purdie,

(2003، ومقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer, et al, 2006)، وأشارت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل وكل من أبعاد الملاحظة، الوصف، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية وأيضًا مع اليقظة العقلية ككل، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعدم الحكم على الخبرة الداخلية من أبعاد مقياس اليقظة.

تعقيب على الدراسات السابقة: بعد استقراء الدراسات السابقة، نخلص إلى عدة حقائق نعرضها فيما يلى:

1- تنوع حجم العينات ما بين عينات صغيرة الحجم كما فى دراسة (Alkhasawnh,& Alqahtani, 2019; Mubuuke, et al, 2017)، وعينات كبيرة الحجم كدراسة (khan, et al, 2020; Ning& Downing, 2015)

2- تباين نوع العينة ما بين إناث فقط كدراسة (مريم حجاب، 2021؛ Alkhasawnh,& Alqahtani, 2019) أو ذكور فقط كدراسة (Bruso, et al, Hathaway, 2016; lu, 2016; 2020)، أو ذكور وإناث كدراسة (عزة حسن، 2020؛ على الوليدى، 2017؛ Opelt& Schwinger, 2020).

3- تنوع الأدوات المستخدمة لقياس اليقظة العقلية فبعضها استخدم مقياس (Brown & Ryan, 2003) كدراسة(opelt & Schwinger, 2020)، بينما اعتمد البعض الأخر على مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية إعداد:Baer.et al 2006، كما فى دراسة (كمال إسماعيل، 2017؛ ولاء ربيع ونرمين محمود، 2018)، وعلى صعيد متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فبعض الدراسات استخدمت مقياس التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning Skills Inventory كدراسة (lu, 2016)، وأغلب الدراسات الباقية استخدمت مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا the Motivated Strategies for Learning (MSLQ) Questionnaire كدراسة (Gullickson, 2020; Hathaway, 2016)

4- تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بدلالة الفروق وفقًا للنوع فى متغير اليقظة العقلية، فبعضها أشار لوجود فروق دالة إحصائيًا فى النوع تجاه الإناث مثل دراسة (عزة حسن، 2020؛ على الوليدى، 2017)، وبعضها أشار لفروق تجاه الذكور كدراسة (سالى نبيل، 2021)، وعلى نقيض النتائج السابقة جاءت دراسة (ولاء ربيع ونرمين محمود، 2018) لتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى النوع، كما تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فبعضها أشار لوجود فروق دالة إحصائيًا فى النوع تجاه الإناث مثل دراسة (Limone, et al, 2020) وبعضها أشار لفروق تجاه الذكور كدراسة (خديجة حامد، 2021)، وعلى نقيض النتائج السابقة جاءت دراسة (حدة خروبى، 2016؛ Jdaitawi, 2019) لتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى النوع.

أما عن أوجه الاستفادة من الدراسات السابق عرضها، فتتمثل فى الآتى: تحديد مشكلة الدراسة، واختيار العينة، والتى جاءت من طلبة الجامعة، كما تجلت أوجه الإستفادة فى صياغة التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة، وكذلك إعداد أدوات الدراسة، فضلًا عما قد يتم استخلاصه من نتائج يمكن مناقشتها لاحقًا.

فروض الدراسة: بناءً على مفاهيم الدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض كالتالى:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.

2- لا تختلف متوسطات درجات عينة الدارسة من طلبة الجامعة على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، ومكان الإقامة (ريف/ حضر)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).

3- لا تختلف متوسطات درجات عينة الدارسة من طلبة الجامعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، ومكان الإقامة (ريف/ حضر)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).

منهج وإجراءات الدراسة، يشتمل على:

أولًا: منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي بنوعيه المقارن والارتباطي؛ وذلك للمقارنة بين المجموعات الفرعية من عينة الدراسة على متغيري اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأبعادهما الفرعية، ولبحث العلاقة بين المتغيرين لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

ثانيًا: إجراءات الدراسة:

1- مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في طلبة جامعة (عين شمس، طنطا، دمنهور) المقيدين بالفرقتين الثالثة والرابعة للعام الجامعي (2020/ 2021).

2- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين هما:

أ) **عينة حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة:** وتكونت من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة الجامعة تتوافر فيهم نفس مواصفات وخصائص العينة الأساسية، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم للتحقق من خصائصها السيكومترية.

ب) **عينة الدراسة الأساسية:** استخدمت هذه العينة لاختبار فروض الدراسة، وتكونت من (85) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة (عين شمس، طنطا، دمنهور) المقيدين بالفرقتين الثالثة والرابعة خلال العام الدراسي (2021/2020) تراوحت أعمارهم من (19: 25) عامًا بمتوسط حسابي (21.42) عام وانحراف معياري (1.29) عام، وتم اختيارهم من (3) كليات هي: (الآداب، والتربية، والعلوم)، كما تباين أفراد العينة وفقًا لمتغيرات النوع، ومكان الإقامة، ونوع التخصص الأكاديمي كما هو موضح بجدول (1):

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات النوع ومكان الإقامة ونوع التخصص الأكاديمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	24	%28.2
	أنثى	61	%71.8
مكان الإقامة	ريف	41	%48.2
	حضر	44	%51.8
نوع التخصص الأكاديمي	علمي	34	%40
	أدبي	51	%60

ثالثًا: أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة الحالية على أداتين هما:

1- **مقياس اليقظة العقلية:** (إعداد الباحثة)، أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف توفير أداة؛ لتلائم المكتبة العربية بوجه عام، والمصرية بوجه خاص، ويمكن الاعتماد عليها لتقدير اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، وتتفق وخصائص العينة، وتمثلت مراحل إعداد هذا المقياس فيما يلى:

المرحلة الأولى: استقراء وتفنيد الأدبيات التى تناولت اليقظة العقلية، وعمل مسح للمقاييس والأدوات التى أُعدت من قبل، ومنها العربى(فتحى الضبع وأحمد طلب، 2013؛ محمد صلاحات؛ 2018؛ هيام شاهين، 2017)، ومنها الأجنبى (Kindel, 2018; Opelt& Schwinger, 2020; Zubair,et al, 2018)، وقد انتهت هذه الدراسة إلى أن أنسب شكل لمحتوى المقياس هو جعله إلكترونيا؛ نظرًا لظروف جائحة كوفيد (19).

المرحلة الثانية: تحديد أبعاد المقياس: عن طريق استقراء وتفنيد تلك الأدبيات النفسية وخاصة الدراسات التى تناولت اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، فقد خلصت الباحثة إلى أن هناك أربعة أبعاد للمقياس- كانت هى الأعلى والأكثر شيوعًا بين المصادر السابقة- تمثلت فى: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعى، وقبول الأحداث دون الحكم، فضلًا عن تطبيق استبانة مفتوحة على(5) من أساتذة علم النفس*[1]، لاستطلاع رأيهم بشأن أبعاد اليقظة العقلية، والسمات الدالة لكل بُعد، وسيتم عرض الأربعة أبعاد فيما يلى:

1- **الملاحظة Observation:**"تركيز الانتباه على الخبرات الداخلية والخارجية مثل: الأحاسيس، المعارف، الانفعالات، المشاهد، الأصوات، الروائح، والأشكال.

2- **الوصف Describtion**: القدرة على التعبير بشكل لفظى عن الخبرات الداخلية.

[1] أسماء السادة المحكمين للمقياس(أ.م.د/ شادية عبد العزيز مهتدى؛ د/ شاهيناز إسماعيل أحمد؛ د/ عبير نصر الدين عبد العليم؛ د/ ابتسام محمد عبد الستار؛ د/ رانيا ماهر محمد).

3- **التصرف بوعى Act with awareness :** أن يكون الشخص حاضرًا فى نشاطاته الآنية، بحيث لا يقوم بأعماله بشكل آلى فى حين يكون انتباهه مركزًا فى مكان آخر، وتسمى هذه الحالة " الطيار الآلى".

4- **قبول الأحداث دون الحكم Non- judgment:** عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والخبرات الداخلية أو الخارجية، بمعنى القبول والسماح للأحداث الحالية بالحدوث دون إصدار حكم، مع تقبل الفرد لخبراته لحظة حدوثها كما هى فى الواقع.

المرحلة الثالثة: تم صياغة المفردات وتحديد بدائل الاستجابة، وقد روعى فى صياغة مفردات المقياس الشروط التالية: أن تتسق مع الهدف العام للمقياس والأبعاد الفرعية المكونة له، وأن تكون بلغة عربية بسيطة، والبعد عن المفردات الموحية والمنفية، والمركبة، ومزدوجة المعنى، وأخيرًا التنوع بين السلب والإيجاب، وقد بلغ عدد مفردات المقياس فى صورته الأولية (40) مفردة، وتم اختيار البدائل التالية (أوافق دائمًا، أوفق أحيانًا، أوافق نادرًا).

المرحلة الرابعة: تحكيم المقياس: عُرض المقياس كأبعاد مستقلة على عينة من أساتذة علم النفس (ن =5) لبيان مدى صلاحية المفردات لقياس البعد الذى تنتمى إليه، ومناسبتها لعينة الدراسة، فضلًا عن وضوح التعليمات، ومناسبة بدائل الاستجابة، وفي ضوء نتائج التحكيم تم حذف مفردة واحدة، والإبقاء على المفردات التي حازت على نسبة اتفاق 80% فأكثر، وتعديل صياغة (17) مفردة، وإضافة مفردة واحدة، ليشتمل المقياس بعد انتهاء هذه المرحلة على (40) مفردة.

رابعًا: التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، وتشمل:

1- **ثبات المقياس:** اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس الكلي كما هو موضح بجدول (2):

جدول (2): قيم معاملات ثبات مقياس
اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل جتمان للثبات بطريقة التجزئة النصفية
الملاحظة	0.57	0.57
الوصف	0.48	0.54
التصرف بوعي	0.57	0.5
قبول الأحداث دون الحكم	0.5	0.57
المقياس الكلي	0.72	0.65

ويتضح من جدول (2) تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس بين (0.48: 0.72) بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ.

2- **صدق المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقة:

- **صدق المحك:** تم التحقق من صدق المحك من خلال حساب معامل ارتباط درجات أفراد العينة (ن= 60) على المقياس ودرجاتهم على مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (إعداد عبد الرقيب أحمد البحيري وآخرين، 2014)، وبلغ معامل الارتباط (0.64) مما يشير إلى صدق مقياس اليقظة العقلية (إعداد الباحثة).

3- **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل مفردة من مفردات مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وتراوحت بين (0.28: 0.66)، (0.35: 0.53)، (0.31: 0.51)، (0.33: 0.53) لأبعاد الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وقبول الأحداث دون الحكم على الترتيب، وذلك باستثناء المفردات (3)، (4)، (21)، (24)، (37) والتي جاءت ارتباطاتها بأبعادها الفرعية غير دالة إحصائيًا لذا قامت الباحثة بحذفها من المقياس ليتكون المقياس في صورته النهائية من 35 مفردة، وبذلك تشكل المجموعة المستبقاة من المفردات داخل كل بعد من أبعاد مقياس اليقظة العقلية بناءً متماسكًا ومتسقًا داخليًا في قياس البعد الذي وضعت لقياسه.

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت جميع قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية بالدرجة الكلية على المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وبلغت القيم 0.74، 0.7، 0.71، 0.56 لأبعاد الملاحظة والوصف، والتصرف بوعي، وقبول الأحداث دون الحكم على الترتيب، وهو ما يشير إلى تمتع مقياس اليقظة العقلية (إعداد الباحثة) بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

المرحلة الخامسة: تقدير الدرجة على المقياس: تكون المقياس فى صورته النهائية من (40) مفردة، وقد تم تحديد بدائل ثلاثية للاستجابة (أوافق دائمًا: وتقابلها الدرجة 3، أوفق أحيانًا: وتقابلها الدرجة 2، أوافق نادرًا وتقابلها الدرجة 1، وتعكس هذه الدرجات فى حالة البنود السلبية)؛ بوصفها الأنسب لعينة الدراسة؛ ولتجنب التشتت الذى تثيره البدائل المتعددة، وبذلك تراوحت درجات المقياس بين (40- 120) درجة، وتدل الدرجة العالية على تمتع الطالب باليقظة العقلية.

2- **مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا** :(إعداد هاني مراد، 2016)

- **وصف المقياس:** تم الاعتماد على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد هاني مراد، 2016)، ويتكون المقياس من (39) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد هى (إدارة المصادر وتشمل(15) مفردة، الاستراتيجيات المعرفية وتشمل (14) مفردة، والاستراتيجيات الما وراء معرفية وتشمل (10) مفردات)، تتم الاستجابة عليها بالاختيار من بين ثلاثة بدائل متدرجة هي:

(دائمًا، إلى حد ما، أبدًا) تعطى الدرجات (3، 2، 1) على الترتيب في حالة العبارات موجبة الاتجاه مع عكس التصحيح في حالة العبارات سالبة الاتجاه، وتتراوح الدرجة على المقياس من (39: 117).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

قام معد المقياس بحساب **ثبات المقياس وأبعاده الفرعية** بطريقة **معامل الاستقرار**، وتراوحت قيمه من 0.89: 0.92 ، كما تم حساب **معامل ألفا لكرونباخ** وتراوحت قيمه من 0.76: 0.78، وكذا تم حساب **معامل جتمان** وتراوحت قيمه من 0.75: 0.79 وجميعها قيم مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

كما قام معد المقياس بالتحقق من **الصدق** بإجراء **التحليل العاملي الاستكشافي.**

- **التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية**، وتشمل:

الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل مفردة من مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وتراوحت بين (0.44: 0.68)، (0.38: 0.64)، (0.34: 0.72) لأبعاد (إدارة مصادر التعلم)، و(الاستراتيجيات المعرفية)، و(الاستراتيجيات الما وراء معرفية) على الترتيب، وذلك باستثناء المفردتين (33)، (39) واللتين جاء ارتباطيهما ببعديهما الفرعيين غير دال إحصائيًا لذا قامت الباحثة بحذفهما من المقياس ليتكون في صورته النهائية من 37 مفردة، وبذلك تشكل المجموعة المستبقاة من المفردات داخل كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بناءً متماسكًا ومتسقًا داخليًا في قياس البعد الذي وضعت لقياسه. كما تم حساب قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت جميع قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالدرجة الكلية على المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وبلغت القيم 0.94، 0.95، 0.87 لأبعاد (إدارة مصادر التعلم)، و(الاستراتيجيات المعرفية)، و(الاستراتيجيات الما وراء معرفية) على الترتيب، وهو ما يشير إلى تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد: هاني مراد، 2016) بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

- **ثبات المقياس:** اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات المقياس على طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس الكلي كما هو موضح بجدول (3):

جدول (3): قيم معاملات ثبات مقياس
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ

المقياس	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل جتمان للثبات بطريقة التجزئة النصفية
إدارة مصادر التعلم	0.86	0.75
الاستراتيجيات المعرفية	0.8	0.7
الاستراتيجيات الما وراء معرفية	0.74	0.77
المقياس الكلي	0.93	0.83

ويتضح من الجدول (3) تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس بين (0.7: 0.93) بكل من طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا لكرونباخ.

خامسًا: أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (V.25) لحساب:

- **الإحصاءات الوصفية** لعينة الدراسة.
- **معاملات الثبات** بطريقتي التجزئة النصفية Split- Half وألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha.
- **معامل ارتباط بيرسون** Pearson's Correlation Coefficient : لحساب الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة والارتباط بين متغيراته.
- **اختبار كولموجروف- سمرنوف** Kolmogorov- Smirnov Test : للتحقق من اعتدالية التوزيع للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال العينة الأساسية للدراسة.
- **اختبار (ت)** Independent- Samples T Test: للعينات المستقلة.
- **اختبار مربع إيتا** (η^2) : لحساب حجم الفرق بين المجموعات الفرعية لعينة الدراسة على متغيري الدراسة وأبعادهما الفرعية.

فروض الدراسة تفسيرها ومناقشتها:

أولا: نتائج اختبار الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص على: "توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة"

لاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على كل من مقياسيَ اليقظة العقلية (الكلي وأبعاده الفرعية) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الكلي وأبعاده الفرعية) كما هو مبين بجدول (4):

جدول (4): قيم معامل ارتباط بيرسون
بين درجات أفراد العينة على كل من مقياسي اليقظة العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

التعلم المنظم ذاتيًا / اليقظة العقلية	إدارة مصادر التعلم	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات الما وراء معرفية	التعلم المنظم ذاتيًا ككل
الملاحظة	**0.31	**0.35	**0.4	**0.37
الوصف	0.04-	0.08	*0.19	0.06
التصرف بوعي	0.12	0.17	0.11	0.14
قبول الأحداث دون الحكم	0.08	0.16	0.14	0.13
اليقظة العقلية ككل	0.17	**0.27	**0.29	*0.25

*** الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05**
**** الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01**

ويتضح من جدول (5) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا واليقظة العقلية؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين 0.25، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبعد الملاحظة فقط دون باقي أبعاد اليقظة العقلية.
- وجود ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 بين اليقظة العقلية وبعدي الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الما وراء معرفية فقط في حين لم يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية وإدارة مصادر التعلم.
- أما على صعيد الأبعاد الفرعية للمتغيرين فقد وجدت ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا بين الملاحظة كبعد لليقظة العقلية وجميع أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، بينما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الوصف كبعد لليقظة العقلية والاستراتيجيات الما وراء معرفية دون باقي أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، في حين لم توجد أية ارتباطات دالة إحصائيًا بين بعدي التصرف بوعي وقبول الأحداث دون الحكم وأي من أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

وهذا ما أشارت إليه الأدبيات النفسية وأيدته الدراسات السابقة، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (كمال إسماعيل، 2017؛ Corti and Gelati, 2020؛ Opelt and Schwinger, 2020)، وللتدليل على وجود ارتباطات دالة بين اليقظة العقلية والاستراتيجيات المعرفية، فقد أُشير إلى أن الملاحظة تسهم فى استراتيجية التسميع كإحدى الاستراتيجيات المعرفية، وتركز هذه الاستراتيجية على تكرار مادة التعلم بهدف حفظها، واستعادتها عندما يُطلب ذلك، وتُعد هذه الاستراتيجية مناسبة لطبيعة الامتحانات التى تركز على الحفظ، ومن ثم توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا وبُعد الملاحظة (فى: كمال إسماعيل، 2017، 163).

أما عن وجود ارتباطات دالة بين اليقظة العقلية والاستراتيجيات الما وراء معرفية (التخطيط، والمراقبة الذاتية) فقد أشار (كمال إسماعيل، 2017) إلى أن اليقظة العقلية يمكن أن تزود الفرد بخبرات إثرائية تؤثر فى التنظيم الذاتى السلوكى المتضمن انتباه الفرد لأهدافه، وتحسين التنظيم الذاتى الأكاديمى الذى يقر أهمية تعديل الأهداف (فى حالة عدم مناسبتها)، ويمثل ذلك جوهر استراتيجية التخطيط التى تركز على وضع الأهداف الأكاديمية.

أما عن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الوصف والاستراتيجيات الما وراء معرفية، فإن الباحثة تعزو ذلك لقدرة الطلبة على التعبير عما بداخلهم بالكلمات، وذلك بوضع أهداف للدراسة وتحقيقها، وتحديد المشكلات الدراسية ووضع تصور لمواجهتها، وبذلك نجد ثمة علاقة بين الوصف والاستراتيجيات الما وراء معرفية.

ثانيًا: نتائج اختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على: " لا تختلف متوسطات درجات عينة الدارسة من طلبة الجامعة على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، ومكان الإقامة (ريف/ حضر)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات عينتين مستقلتين (ذكور/ إناث، ريف/ حضر، علمي/ أدبي) على كل من مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية.

1) اليقظة العقلية والنوع، ويلخصها جدول (5):

جدول (5): المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية

المتغير	الذكور (ن=24)		الإناث (ن=61)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)	
	م	ع	م	ع			القيمة	الدلالة
الملاحظة	23.8	3.5	24.1	3.2	0.4	0.69 غير دالة	0.002	ضعيف
الوصف	17.6	2.5	18.2	2.1	1.2	0.24 غير دالة	0.016	ضعيف
التصرف بوعي	19.8	2.5	18.8	2.6	1.5	0.13 غير دالة	0.027	ضعيف
قبول الأحداث دون الحكم	20.5	3	19.2	2.6	1.9	0.08 غير دالة	0.042	ضعيف
اليقظة العقلية ككل	81.6	10.4	80.4	7.4	0.61	0.54 غير دالة	0.004	ضعيف

ويتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية وأي من أبعاده الفرعية. وهكذا يمكننا القول بأن مستوى اليقظة العقلية لا يختلف لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور/ إناث).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Abdul Rahaman, 2015؛ potts, 2015 ؛ Rush, 2013؛ عصام جمعة، 2020؛ محمد صلاحات، 2018؛ هبه جابر، 2018) التى توصلت جميعها إلى نتائج مؤداها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع على مقياس اليقظة العقلية.

ويمكن تفسير ذلك حيث أشار أحمد فكرى (2020) إلى أن مستوى اليقظة العقلية متشابه بين الذكور والإناث، كونهم يدرسون معًا فى نظام تعليمى جامعى واحد لا يفرق بين الذكور والإناث، كذلك تشابه العوامل الثقافية والاجتماعية للذكور والإناث معًا، وكذلك الظروف الأكاديمية داخل المجتمع الجامعى واحدة لكل من الذكور والإناث.

إلا أنها اختلفت عن مع نتائج دراسة كل من (أحلام عبدالله، 2013؛ سالى نبيل، 2021) التى أظهرت نتائجها فروق ذات دلالة إحصائية تجاه الذكور، كما أشارت دراسة (عزة حسن، 2020؛ على الوليدى، 2017) لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه الإناث.

2) اليقظة العقلية ومكان الإقامة، ويلخصها جدول (6):

جدول (6): المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الريف والحضر على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية

المتغير	ريف (ن=41)		حضر (ن=44)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)	
	م	ع	م	ع			القيمة	الدلالة
الملاحظة	23.98	3.6	24.14	2.9	0.23	0.82 غير دالة	0.001	ضعيف
الوصف	17.71	2.36	18.34	2.08	1.23	0.19 غير دالة	0.02	ضعيف
التصرف بوعي	19.51	2.41	18.68	2.67	1.5	0.14 غير دالة	0.03	ضعيف
قبول الأحداث دون الحكم	20.07	2.88	19.09	2.6	1.65	0.1 غير دالة	0.03	ضعيف
اليقظة العقلية ككل	81.27	9.41	80.25	7.23	0.56	0.58 غير دالة	0.004	ضعيف

ويتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الريف والحضر من عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية وأي من أبعاده الفرعية، وهكذا يمكننا القول بأن مستوى اليقظة العقلية لا يختلف لدى طلبة الجامعة باختلاف مكان الإقامة (ريف/ حضر).

لم تجد الباحثة فى حدود إطلاعها على دراسة تؤيد أو تعارض الفرض السابق؛ لذا ستكتفى الباحثة بالتفسير السيكولوجى، حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه ظروف التنشئة الاجتماعية بينهما، وكذلك قيام الحكومة بتوفير جميع الخدمات بالقرى بشكل يكاد يكون متقارب مع الحضر، كذلك أيضًا تشابه الظروف الثقافية بينهما نتيجة لكون طالب الريف يقوم بالدراسة فى الحضر، وبالتالى يقوم بنقل الثقافة للريف وذلك بشكل عام، وتخص الباحثة بالذكر جامعة عين شمس، التى تضم طلاب وطالبات من كافة ربوع محافظات مصر- من أقصاها لأقصاها- ليدرسوا نفس المواد وينخرطوا فى نفس الأنشطة ليكوّنوا فى النهاية نسيجًا واحدًا، لا يستطيع فيه المرء أن يفرق بين طالب الريف وطالب الحضر، فكلاهما أثر وتأثر بالآخر.

3) اليقظة العقلية والتخصص الأكاديمى، ويلخصها جدول (7):

جدول (7): المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات الأدبية والعلمية على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية

المتغير	أدبي (ن=51)		علمي (ن=34)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)	
	م	ع	م	ع			القيمة	الدلالة
الملاحظة	23.59	3,13	24.76	3.33	1.65	0.1 غير دالة	0.03	ضعيف
الوصف	17.57	2.27	18.74	1.99	2.43	0.02 دالة	0.07	متوسط
التصرف بوعي	18.49	2.47	19.97	2.49	2.7	0.008 دالة	0.08	متوسط
قبول الأحداث دون الحكم	18.96	2.65	20.47	2.72	2.54	0.01 دالة	0.07	متوسط
اليقظة العقلية ككل	78.61	8	83.94	7.85	3.03	0.003 دالة	0.1	متوسط

ويتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العلمية والأدبية من عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية وكافة أبعاده الفرعية

باستثناء بعد "الملاحظة"، وكانت تلك الفروق متوسطة الحجم وتجاه التخصصات العلمية. وهكذا يمكننا القول بأن مستوى اليقظة العقلية يختلف لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (زينب حياوى ومها صدام، 2018؛ فاطمة خشبة، 2018) التى أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا فى اليقظة العقلية بين طلبة الكليات الأدبية وطلبة الكليات العلمية تجاه الكليات العلمية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن تلك الفروق راجعة إلى طبيعة الدراسة بالكلية، فالمقررات الدراسية التى يدرسها طلبة الكليات العلمية تتطلب درجة عالية من التركيز والانتباه والملاحظة الدقيقة والتصرف بوعى يقظ؛ حتى تتمكن من استيعابها، وهذا ما يجعلهم يتمتعوا بمستوى يفوق مستوى طلبة التخصص الأدبى (فاطمة خشبة، 2018، 570).

إلا أنها اختلفت عن نتائج دراسة كل من (سالى نبيل، 2021؛ عبد العزيز إبراهيم، 2018) والتى أظهرت نتائجها جميعًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى اليقظة العقلية بين طلبة الكليات الأدبية وطلبة الكليات العلمية.

ثالثا: نتائج اختبار الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي ينص على: " لا تختلف متوسطات درجات عينة الدارسة من طلبة الجامعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، ومكان الإقامة (ريف/ حضر)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات عينتين مستقلتين (ذكور/ إناث، ريف/ حضر، علمي/ أدبي) على كل من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية.

1) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والنوع، ويلخصها جدول (8):

جدول (8): المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية

المتغير	الذكور (ن=24)		الإناث (ن=61)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)[2]	
	م	ع	م	ع			القيمة	الدلالة
إدارة مصادر التعلم	34.75	6.48	35.02	5.16	1.99	0.84 غير دالة	0.000	ضعيف

[2] تم حساب حجم التأثير من المعادلة: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

حيث t^2 هي مربع قيمة "ت"، df هي درجات الحرية (د.ح).ويكون حجم التأثير كبيراً إذا كان ($\eta^2 = 0.14$)، ومتوسطاً إذا كان ($\eta^2 = 0.06$)، وضعيفاً إذا كان ($\eta^2 = 0.01$) (رشدي فام منصور، 1997: 57-75)

الاستراتيجيات المعرفية	31.58	89.08	4.81	31.79	4.7	1.79	0.86 غير دالة	0.000	ضعيف
الاستراتيجيات الما وراء معرفية	22.75		3.34	24.43	3.08	2.2	0.03 دالة	0.055	ضعيف
المقياس الكلي			14.02	91.23	11.85	0.71	0.48 غير دالة	0.006	ضعيف

ويتضح من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكافة أبعاده الفرعية باستثناء بعد "الاستراتيجيات ما وراء المعرفية"، والذي جاء الفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث عليه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 تجاه الإناث، غير أن حجم الفرق كان ضعيفًا. وهكذا يمكننا القول بأن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لا يختلف لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور/إناث).

وهذا ما أشارت إليه الأدبيات النفسية وأيدته الدراسات السابقة، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (رامى طشطوش وسليمان الترجمى، 2017؛ Jdaitawi, 2019)، والتى توصلت جميعها إلى نتائج مؤداها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع.

وقد أوضحت حليمة الحمدانى(2017) أن تلك النتيجة طبيعية ومتماشية مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى يشهدها العصر الحالى، وطرق التربية الحديثة التى تكفل للإناث حق التعلم والعمل مثلها مثل الذكور تمامًا، وبالتالى لا يوجد اختلاف بينهما.

واتفق معها فى الرأى هانى سعيد (2019)، الذى أشار إلى التشابه الكبير فى البيئة التعليمية للطلاب والطالبات بالجامعة، حيث ينتمى كل منهم إلى نفس الجامعة ويدرسون نفس المقررات، كما يلتزم أعضاء هيئة التدريس بنفس التوصيف للمقررات، ويستخدمون نفس الطرق والأساليب فى تعليمهم، وبالتالى أدى ذلك لعدم وجود فروق دالة فى ممارسة الطلاب والطالبات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة كل من (أحمد بنى مفرج، 2012؛ أحمد بنى مفرج وشفيق علاونه، 2014؛ عبد الزهرة البدران،2015)، التى أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيًا تجاه الإناث، كما اختلفت أيضًا عن نتائج دراسة (على الجبورى وناصر حسين، 2016) التى أظهرت الفروق تجاه الذكور.

2) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومكان الإقامة، ويلخصها جدول (9):

جدول (9): المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة الريف والحضر على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية

المتغير	ريف (ن=41)		حضر (ن=44)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)	
	م	ع	م	ع			القيمة	الدلالة
إدارة مصادر التعلم	35.34	5.62	34.57	5.47	0.64	0.52 غير دالة	0.005	ضعيف
الاستراتيجيات المعرفية	32.02	4.39	31.45	5.01	0.56	0.58 غير دالة	0.004	ضعيف
الاستراتيجيات الما وراء معرفية	23.49	3.12	24.39	3.3	1.29	0.2 غير دالة	0.02	ضعيف
المقياس الكلي	90.85	12.33	90.41	12.7	0.16	0.87 غير دالة	0.000	ضعيف

ويتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الريف والحضر من عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكافة أبعاده الفرعية. وهكذا يمكننا القول بأن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لا يختلف لدى طلبة الجامعة باختلاف مكان الإقامة (ريف/ حضر).

لم تجد الباحثة فى حدود إطلاعها على دراسة تؤيد أو تعارض الفرض السابق؛ لذا ستكتفى الباحثة بالتفسير السيكولوجى وحسب، حيث تعزو الباحثة ذلك إلى عدة محاور منها، انتماء طلبة الريف والحضر لنفس المرحلة العمرية، وتشابه ظروف التنشئة الاجتماعية للطلبة، بالإضافة إلى التداخل الجغرافى والاجتماعى والبيئى، حيث أنه لا توجد فواصل تحول دون التفاعل الاجتماعى والتواصل بين الناس فى الريف أو الحضر، بالإضافة إلى الدور البارز الذى تمثله الجامعة كبيئة قادرة على تشكيل الشخصية الاجتماعية، وما توفره البيئة الجامعية من إتاحة الفرص الاجتماعية والأكاديمية بالتساوى بين الطلبة بغض النظر عن كونهم من الريف أو الحضر.

3) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتخصص الأكاديمى، ويلخصها جدول (10):

جدول (10): المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة التخصصات الأدبية والعلمية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده الفرعية

المتغير	أدبي (ن=51)		علمي (ن=34)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)	
	م	ع	م	ع			القيمة	الدلالة
إدارة مصادر التعلم	34.73	6,11	35.26	4.56	0.44	0.66 غير دالة	0.002	ضعيف
الاستراتيجيات المعرفية	31.06	5.22	32.74	3.63	1.63	0.11 غير دالة	0.03	ضعيف
الاستراتيجيات الما وراء معرفية	23.65	3.71	24.41	2.3	1.07	0.29 غير دالة	0.01	ضعيف
المقياس الكلي	89.43	14.18	92.41	9.21	1.08	0.28 غير دالة	0.01	ضعيف

ويتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة التخصصات الأدبية والعلمية من عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكافة أبعاده الفرعية. وهكذا يمكننا القول بأن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لا يختلف لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).

وهذا ما أشارت إليه الأدبيات النفسية وأيدته الدراسات السابقة، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (أحمد بنى مفرج، 2012؛ هانى سعيد، 2019؛ هانى فؤاد، 2016)، والتى توصلت جميعها إلى نتائج مؤداها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص الأكاديمى، وأرجع كل من أحمد بنى مفرج وشفيق علاونه (2014)، تلك النتيجة إلى أن الطالب يواجه مهمات عليه تنفيذها، فالطلبة ذوو التخصصات العلمية تواجههم مهمات مناسبة لقدراتهم؛ لذلك فهم يستخدمون المهارات ذاتها التى يستخدمها ذوو التخصصات الأدبية، وبالتالى فكلاهما يستخدم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لتنظيم عملية تعلمهم، كما أشار هانى فؤاد (2016) إلى أن هذه النتيجة تتفق مع الواقع التعليمى؛ نظرًا لعدم وجود اختلاف ملحوظ بين أداء الطلبة، فتطور المجتمع وما يفرضه من تحديات على جميع الطلبة جعلهم يحاولون تطوير قدراتهم ومهاراتهم؛ لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق الأكاديمى يضمن لهم الحصول على عمل مناسب بعد التخرج.

ومما سبق يمكن تعزو الباحثة تلك النتيجة لعدة محاور منها: تشابه الظروف الدراسية داخل الجامعات للأقسام العلمية والأدبية على حد السواء، فهم يدرسون مقررات متشابهة ومتقاربة فى المحتوى الدراسى، كما توفر الجامعة فرص المشاركة فى الأنشطة الطلابية لكلا التخصصين (العلمى والأدبى) دون تفرقة بينهما.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة كل من(على الجبورى وناصر حسين، 2016؛ Jdaitawi, 2019) التى أظهرت الفروق تجاه التخصص العلمى، كما اختلفت مع نتائج دراسة (رامى طشطوش وسليمان الترجمى، 2017) التى أظهرت الفروق تجاه التخصص الأدبى.

توصيات وبحوث مقترحة:

1) **التوصيات:** في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- توجيه الطلبة نحو أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتحسين وعيهم بها؛ من أجل زيادة دافعيتهم تجاه الدراسة، وإنجاز مهام التعلم بكفاءة.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بضرورة وضع برامج لتزويد الطلبة بمهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتحقيق التفوق الأكاديمى.
- تصميم برنامج تدريبى لمنخفضى التحصيل الدراسى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ لتحسين مستوياتهم التحصيلية ورفع كفائتهم التعليمية.

2) **البحوث المقترحة:** في ضوء ملاحظات الباحثة الميدانية، وما تم مراجعته وتحليله من دراسات سابقة، وما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقترح الباحثة البحوث المستقبلية التالية:

- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتسويف الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.
- فعالية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتحسين مفهوم الذات ومهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

المراجع:

أحلام مهدى عبد الله (2013): اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة ، **مجلة الأستاذ** ، 2(205) ، 343 – 366 .

أحمد فكرى بهنساوى (2020): اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمى لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **المجلة التربوية**، (78)، 11- 73.

أحمد يوسف بنى مفرّج (2012): التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيًا، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

أحمد يوسف بنى مفرّج وشفيق فلاح علاونه (2014): التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 8(3)، 528- 538.

أيمن عبد العزيز سلامه (2020): التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتكيف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة خلال تفشى فيروس كورونا المستجد "كوفيد- 19"، **مجلة الإرشاد النفسى**، 2(63)، 91- 148.

تركى محمد معلم (2020): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفق نموذج بوردى Purdie فى ضوء التخصص الأكاديمى ومستوى التحصيل الدراسى لدى طلاب جامعة أم القرى، **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، (3)، 177- 246.

حدة خروبى (2016): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة قاصدى مرباح ورقلة، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدى مرباح ورقلة، الجزائر.

حليمة سلمان الحمدانى (2017): التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (133)، 215- 257.

خديجة حامد على (2021): المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طلاب جامعة الزيتونة، **مجلة جامعة الزيتونة**، (38)، 130- 159.

رامى عبد الله طشطوش، وسليمان الترجمى (2017): التفكير التأملى والتعلم المنظم ذاتيًا والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**، (41)، 105- 122.

زينب حياوى بديوى، ومها صدام عبد (2018): اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة ، **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، 43 (1)، 418 - 442.

سالى نبيل عطا (2021): الإسهام النسبى لليقظة العقلية والعبء المعرفى وبعض المتغيرات الديموغرافية فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المعلمين، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، 22(6)، 299- 372.

صاحب أسعد الشمرى (2018): التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 8(23)، 141- 157.

عادل محمود المنشاوى، محمد السعيد أبو حلاوة، وهناء محمد غانم (2021): التوجه السلبى نحو الحياة فى ضوء المناعة النفسية واليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة، **مجلة سوهاج لشباب الباحثين**، (1)، 227- 238.

عبد الزهرة لفته البدران (2015): العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، **مجلة آداب البصرة**، (75)، 259- 294.

عبد العزيز إبراهيم سليم (2018): نموذج بنائى للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابى والطفو الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور، **مجلة كلية التربية**، 18(2)، 333- 440.

عبد الناصر الجراح (2010): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، 6(4)، 333- 348.

عزة حسن رزق (2020): اليقظة العقلية كمتغير وسيط فى العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 14(5)، 373- 500.

عصام جمعة نصار (2020): الفروق فى اليقظة العقلية والتفكير التأملى لدى مرتفعى ومنخفضى القابلية للاستهواء فى ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 14(5)، 709- 782.

عفاف سعيد البديوى (2018): التنبؤ بالتفكير الأخلاقى من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية الدراسات الانسانية بالدقهلية، **مجلة التربية**، 2(178)، 155- 234.

على بن محمد الوليدى (2017): اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد، **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، (28)، 41- 68.

على محمود الجبورى وناصر حسين ناصر (2016): التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (124)، 172- 213.

فاطمة السيد خشبة (2018): التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، **مجلة التربية**، 1(179)، 494 – 598.

فاطمة ضيف الله طلافحة (2018): مستوى الوعى ما وراء المعرفى باستراتيجيات التعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية التربية فى جامعة اليرموك، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

فتحى عبد الرحمن الضبع، وأحمد على طلب (2013)، فاعلية اليقظة العقلية فى خفض أعراض الاكتئاب النفسى لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسى**، (34)، 1- 75.

فهد بن عابد الردادى (2019): **التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسى**، ط 1، المدينة المنورة، الناسخ العلمى للطباعة والتصوير.

كمال إسماعيل عطية (2017): الإسهام النسبى لإنفعالى الإنجاز "الفخر، الخجل" الأكاديمى واليقظة العقلية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، **مجلة كلية التربية**، 28(109)، 107 – 182.

محمد عبد الله طشطوش (2019): فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا فى التفكير الإبداعى والتحصيل ومستوى قلق الرياضيات لدى طلبة كلية الحصن الجامعية، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

محمد على صلاحات ورافع عقيل الزغول (2018): القدرة التنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لدى طلاب جامعة اليرموك، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 9(25)، 21- 38.

محمود ربيع الشهاوى (2020): اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية والصمود النفسى لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين، **مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية**، 44(4)، 15- 76.

مريم حجاب الشيبانى (2021): التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير الإيجابى واليقظة العقلية فى ظل جائحة كوفيد 19 لدى طالبات جامعة الطائف، **مجلة شباب الباحثين فى العلوم التربوية**، (7)، 988- 1019.

هانى سعيد حسن (2019): التسويف الأكاديمى وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 10(2)، 367- 401.

هانى فؤاد مراد (2016): القيمة التنبؤية للمرونة المعرفية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طلاب الجامعة بكلية التربية- جامعة حلوان، **دراسات تربوية واجتماعية**، 22(3)، 197- 234.

هبه جابر عبد الحميد (2018): اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسى**، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، (56)، 325 – 396.

هيام صابر شاهين (2017): اليقظة العقلية كمتغير معدل للعلاقة بين القلق الاجتماعى وجودة الحياة المدركة لدى المراهقين المكفوفين، **دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية(رأنم)**، 27(4)، 507- 562.

ولاء ربيع مصطفى، ونرمين محمود عبده (2018): أبعاد التفكير الإيجابى المنبئة باليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا، **مجلة كلية التربية**، 70(2)، 574- 608.

References:

Abdul Rahaman (2015): A Comparative Study of Mindfulness between Male and Female Intervarsity Taekwondo Players of India, *Journal of Education and Practice*, 6 (25), 22-26.

Alkhasawnh, S. & Alqahtani, M.(2019): Fostering Students' Self-Regulated Learning Through using a Learning Management System to Enhance Academic Outcomes at the University of Bisha, *TEM Journal*, 8(2), 662-669, ISSN 2217-8309, https://dx.doi.org/10.18421/TEM82-47

Bruso, j. Stefaniak, j. & Bol, l, (2020): An examination of personality traits as a predictor of the use of self-regulated learning strategies and considerations for online instruction, development article, *Education Tech Research Dev* (68)2659–2683, https://doi.org/10.1007/s11423-020-09797-y.

Corti, L & Gelati, C (2020): Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A Pilot Study, Article, *International*

Journal of Environmental Research and Public Health, 1-20, doi:10.3390/ijerph17061935.

Giaquinto, M (2014): Mindfulness, Social Problem Solving, Social Anxiety And Quality Of Life In College Students With Autism Spectrum Disorders, *for the Degree of Doctor of Education in Teachers College*, Columbia University.

Gullickson, k (2020): Assessing Self-Regulated Learning Of College Learners With And Without Online Learning Experience, *for the Degree Doctor of Philosophy*, Capella University.

Hathaway.K (2016): The impact of goal setting on the use of self-regulated learning by at-risk community college students, *for the Degree Doctor of Philosophy*, Capella University.

Jdaitawi.M (2019): A Reciprocal Linkage between Self-Regulated Learning and Learning Related Emotions: Investigating Relations Differences across Gender and Study Tracks, *Dirasat, Educational Sciences*, 46(1), 759- 770.

Khan. Y, Shah.M, & Sahibzada. H, (2020): Impact of Self-Regulated Learning Behavior on the Academic Achievement of University Students, *FWU Journal of Social Sciences*, 14(2), 117-130.

Kindel, H. (2018): Toward Expert Clinicians: The Effects Of Teaching Mindfulness In Physical Therapy Education, *for the degree in Doctor of Philosophy*, with a major in Instructional Management and Leadership Program, Robert Morris University.

Li, s. Du, h. Xing, w. Zheng, j. Chen,g. & Xie,c (2020): Examining temporal dynamics of self-regulated learning behaviors in STEM learning: A network approach, *Computers & Education*, 158 (2020) 103987, 1-14, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103987

Limone, p. Sinatra, m. Ceglie, f. & Monacis, l (2020): Examining Procrastination among University Students through the Lens of the Self-Regulated Learning Model, behavioral Sciences, 10(184), 1-10, doi:10.3390/bs10120184

Lu, P (2016): Self-Regulated Learning In College Students'work Volition:The Mediating Effects Of Self-Efficacy, And Self-Perceived Employability, *for the Degree Doctor of Education*, The Faculty of the School of Education, La Sierra University.

Mubuuke, Louw,& van Schalkwyk (2017): Self-regulated learning: A key learning effect of feedback in a problem-based learning context, *Afr J Health Professions Educ*, 9(1), 34-38. DOI:10.7196/AJHPE.2017.v9i1.715

Naik, p. Harris, v. & Forthun, l (2013): Mindfulness: An Introduction, Article, University of Florida, Retrieved july 25, 2020,from https://www.researchgate.net/publication/261528260

Ning, H.K & Downing, K (2015): A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies, *Studies in Higher Education*, 40(7), 1328–1346, http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.880832.

Opelt, F. & Schwinger, M (2020): Relationships Between Narrow Personality Traits and Self-Regulated Learning Strategies: Exploring the Role of Mindfulness, Contingent Self-Esteem, and Self-Control, *Article*, 6(3), 1–15, DOI:https://doi.org/10.1177/2332858420949499.http://journals.sagepub.com/home/ero

Poissant, h. Mendrek, a. Talbot, n. Khoury, b. & Nolan, j (2019): Behavioral and Cognitive Impacts of Mindfulness-Based Interventions on Adults with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Systematic Review, *Behavioural Neurology*, 1- 16, https://doi.org/10.1155/2019/5682050

Potts,s (2015): the relationship of trait mindfulness and positive mental and physical health among college students, *for the degree of master of science in psychology*, Utah State University.

Rush,c (2013): mindfulness mediates neuroticism as a predictor of self- control and impulsivity: potential implications for behavioral regulation, *for the degree of master of arts in psychology*, faculty of the college of arts& sciences of American university.

Song, D. Hong, H. & Oh, E (2021): Applying computational analysis of novice learners' computer programming patterns to reveal self-regulated learning, computational thinking, and learning performance, *Computers in Human Behavior*, 120, 1-9, https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106746

Zubair, A. Kamal, A.& Artemeva, V,(2018):Mindfulness and Resilience as Predictors of Subjective Well-Being among University Students: A Cross Cultural Perspective, *Journal of Behavioural Sciences*, 28(2), 1-20.

Mindfulness and its Relation to Self-regulated Learning Strategies among University Students

Marwa Nouman Abd Allatif Deghedy
(Master)Degree in Education– Department of Educational Psychology
Faculty of Women for Arts, Science & Edu-Ain Shams University - Egypt
marwa.deghedy84@gmail.com

Prof. Dr. Hayam Saber Sadek Shaheen
Professor of Psychology, Department of Psychology
Faculty of Women for Arts, Science & Education
Ain Shams University - Egypt
Hayam.shaheen@yahoo.com

Abstract

This study aims at exploring mindfulness and its relation to self-regulated learning strategies among university students. In addition, it investigates the differences in both variables of the study and their subdimensions according to the differences in the demographic variables (gender, place of residence and academic specialization). The study depends on the descriptive approach with its both types, the comparative and the associative. The sample of the study consists of (85) male and female university students on whom the scales of mindfulness (prepared by the researcher) and the self-regulated learning strategies (prepared by Hany Mourad, 2016) have been applied. The results of the study have revealed the presence of a positive correlation between mindfulness and self-regulated learning strategies. There is also a statistically significant difference between the average grades of the students in the scientific and literary specializations on the mindfulness scale, in favor of the scientific specialization; however, the level of mindfulness does not differ with the variation of gender or place of residence. Moreover, the level of self-regulated learning strategies does not differ with the variation of gender, place of residence or academic specialization.

Keywords: Mindfulness, Self-regulated learning strategies, University students.